



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI UNIVATES
CURSO DE LETRAS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO E
INTERVENÇÃO POR MEIO DE FERRAMENTAS ON-LINE DE
EDIÇÃO DE TEXTOS**

Bruna Rafaela dos Santos

Lajeado, novembro de 2018

Bruna Rafaela dos Santos

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO E
INTERVENÇÃO POR MEIO DE FERRAMENTAS ON-LINE DE
EDIÇÃO DE TEXTOS**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Letras, da Universidade do Vale do Taquari UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Profª: Drª. Kári Lúcia Forneck

Lajeado, novembro de 2018

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO E
INTERVENÇÃO POR MEIO DE FERRAMENTAS ON-LINE DE
EDIÇÃO DE TEXTOS**

A Banca examinadora abaixo aprova a Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, na linha de formação específica em Letras, da Universidade do Vale do Taquari UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Licenciada em Letras:

Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck – orientadora
Universidade do Vale do Taquari UNIVATES

Profa. Dra. Maristela Juchum
Universidade do Vale do Taquari UNIVATES

Profa. Dra. Grasiela Kieling Bublitz
Universidade do Vale do Taquari UNIVATES

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	6
2.1 O primeiro contato com a produção textual: o texto na escola	10
2.1.1 A importância da reescrita.....	12
2.1.2 O papel do professor nesse processo	15
2.1.2.1 Perspectiva textual-interativa – bilhete orientador	16
2.2 Produção textual no ensino a distância	18
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	26
4.1 A percepção dos alunos em relação à atividade Laboratório de Avaliação	27
4.2 Os bilhetes orientadores no contexto EaD: percepção dos alunos	30
4.3 Análise das reescritas e dos efeitos dos bilhetes orientadores	33
4.4 Análise das ferramentas Google Docs e Tarefa do AVA da Univates	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES.....	46
ANEXOS	50

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO POR MEIO DE FERRAMENTAS ON-LINE DE EDIÇÃO DE TEXTOS

Bruna Rafaela dos Santos¹

Kári Lúcia Forneck²

Resumo: Seguindo o ritmo dos avanços tecnológicos dos últimos anos, as disciplinas e os cursos a distância vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito do Ensino Superior. Nesse sentido, sabendo-se que a educação a distância possui uma configuração diferente de sala de aula, algumas questões tiveram que ser reformuladas e repensadas para esse novo contexto, e uma delas foi a relação professor-aluno. Partindo dessas constatações, este trabalho de pesquisa buscou investigar a interação a partir das intervenções do professor, organizadas na forma de bilhetes orientadores, e seus efeitos no processo de produção textual a distância, visando identificar os pontos positivos e negativos de duas ferramentas utilizadas para esse fim: Google Docs e Tarefa do Ambiente Virtual da Univates. Para tanto, foram acompanhadas duas turmas da disciplina institucional Leitura e Produção de Textos, na modalidade semipresencial - em que o processo de produção e de avaliação dos textos foi desenvolvido totalmente a distância -, durante o segundo semestre de 2018. A pesquisa evidenciou que o uso dos bilhetes orientadores, de fato, é um importante instrumento pedagógico no processo de produção textual a distância, embora essa ação pedagógica tenha mais efeitos em alunos que já possuem consciência do processo de escrita e reescrita. Quanto à análise das ferramentas, verificou-se que o Google Docs é a que possibilita maior interação no processo de produção textual, principalmente devido à praticidade na inserção dos comentários pelo professor e à visualização dos comentários pelos alunos.

Palavras-chave: Produção textual. Ensino a distância. Bilhetes orientadores.

1 INTRODUÇÃO

É comum ouvir dos alunos reclamações quanto à nota de uma produção textual. Muitos deles encaram essa nota como uma recusa à sua opinião, como argumenta Bernardo (2013). Por diversos fatores, a visão que se tem sobre avaliação de textos costuma ser equivocada. Na maioria das vezes em que isso ocorre, o aluno não recebe comentários sobre o seu texto, não entende a sua nota e nem mesmo sabe quais são os pontos fortes de sua escrita e o que precisa ainda ser aprimorado.

Em vista disso, uma técnica que já vem sendo adotada na Educação Básica é o uso de bilhetes orientadores, que surgem exatamente com esse propósito: qualificar a interação entre professor e aluno em processos de

¹ Graduanda em Letras, Universidade do Vale do Taquari Univates, brdsantos@universo.univates.br

² Professora orientadora, Doutora em Letras, kari@univates.br

avaliação de textos e orientar o aluno a reescrever o seu texto de forma que os comentários feitos pelo professor contribuam para o enriquecimento dessa escrita. Alguns pesquisadores, como Ruiz (2001), Buin (2006), Nascimento (2009) e Fuzer (2012), trazem reflexões interessantes sobre as implicações do uso dos bilhetes orientadores no processo de produção de textos na Educação Básica.

Mas, no Ensino Superior, há outro fator interveniente nesse processo: a realidade de alunos que vêm de diferentes cursos de graduação, com diferentes vivências em relação à produção textual, e que precisam produzir gêneros específicos com relativa autonomia. Em disciplinas semipresenciais, escopo desta pesquisa, a produção textual também é realizada totalmente a distância, sem a intervenção presencial e direta do professor. E para que isso seja possível, o uso de ferramentas de edição de texto on-line que permitem a interação entre professor e aluno tornou-se um recurso fundamental.

Com base nessas constatações, este trabalho tem como objetivo analisar a interação a partir das intervenções do professor - organizadas na forma de bilhetes orientadores - e seus efeitos no processo de produção textual a distância, visando identificar os pontos positivos e negativos de duas ferramentas utilizadas para esse fim: Google Docs e Tarefa do Ambiente Virtual da Univates.

Portanto, a presente monografia inicia pelo aporte teórico da pesquisa, que é de suma importância para compreender o processo de produção textual, e, em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos, seguidos dos resultados e discussões geradas a partir da pesquisa. Por fim, serão apresentadas as considerações finais deste estudo.

2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Primeiramente, para compreender como se dá o processo de produção textual, é preciso tratar sobre a escrita em si. Entende-se por escrita o ato de expressar-se por meio de letras, caracteres, palavras, frases. Atendo-se a essa definição, podemos perceber a escrita como uma ação simples e acessível, tendo em vista que qualquer pessoa alfabetizada é capaz de expressar-se dessa forma. No entanto, embora essa definição seja coerente, o processo de escrever também pode ser referido como extremamente complexo, visto que muitas pessoas têm dificuldades em relação à escrita. Para alguns, escrever é um dom, para outros, depende da inspiração de cada um. Segundo Koch & Elias (2010, p. 32), “essa pluralidade de respostas nos faz pensar que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve”. Isto é, a nossa visão sobre a escrita se dá em função do modo como olhamos para os elementos-chave desse processo.

A partir disso, Koch & Elias (2010) ainda discorrem sobre as concepções que surgem com base nos diferentes enfoques dados à escrita. A primeira concepção apresentada é aquela que tem como foco a língua. De acordo com as autoras, um sujeito que detém seu foco na língua vê a linguagem como um sistema acabado e inalterável e, portanto, compreenderá o texto a partir dessa perspectiva, ou seja, o verá como um produto pronto, uma escrita de códigos a serem decodificados, negando qualquer implicitude.

Outra concepção apresentada pelas autoras é aquela que tem como foco o escritor. Sob esse viés, a linguagem é entendida como expressão do pensamento e, por isso, o texto tende a ser visto como uma representação de ideias do autor, sem a pressuposição de uma interação ou interlocução, considerando apenas o indivíduo (escritor) em si e ignorando qualquer relação com um suposto leitor.

Já a terceira concepção abordada pelas autoras é a que tem como foco a interação e servirá de base para compreendermos o processo de produção textual. “Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no

texto [...]” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34). Dessa forma, entende-se que a escrita não é um processo individual e rígido, mas, pelo contrário, coletivo e flexível, pois não é algo relativo somente à linguagem ou ao escritor, trata-se de um conjunto que envolve, além de aspectos linguísticos e intenções do autor, um interlocutor.

Mas, então, o que configura um texto? A escrita precisa fazer sentido para ser texto; um exemplo disso é quando escrevemos palavras soltas com o objetivo de não nos esquecermos de algo, como o nome de um lugar em que precisamos ir, o nome de um material de aula que precisamos levar, entre outras. Essas palavras vão fazer sentido para nós, que escrevemos com essa intenção específica, mas se perdermos o papel em que anotamos essas palavras e outra pessoa o encontrar, provavelmente aquilo que estiver escrito não fará sentido nenhum para esse leitor. Isso porque “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal” (BEAUGRANDE apud MARCUSCHI, 2008, p. 89). E é neste ponto que está a complexidade da escrita: precisamos nos fazer entender por meio dela.

Conforme Marcuschi (2008), para se produzir um texto, é necessário entendimento sobre o funcionamento da língua, do sistema linguístico. Isso pelo fato de que “[...] o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). E tomando o texto como um evento comunicativo, precisamos organizá-lo como tal, tendo em vista a finalidade e o leitor que se pretende alcançar, o que significa saber utilizar os recursos linguísticos em função do seu objetivo textual. Como afirma Koch (2016, p. 7), “o processo de produção textual, no quadro das teorias sociointeracionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins”.

Assim, um texto, para cumprir sua função como tal, precisa ser compreendido não só por quem o escreve, mas essencialmente por quem o lê, para que seu objetivo seja, de fato, alcançado. Por isso, quando escrevemos um texto, devemos sempre ter em mente o porquê de estarmos escrevendo e para quem o estamos fazendo. Nesse contexto, é importante pressupor “leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e

argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho” (GUEDES, 2009, p. 90), pois, assim, tomamos mais cuidado para não expressar ideias confusas ou escrever um emaranhado de frases desconexas. Afinal, “[...] o texto não é uma caixinha de surpresas ou algum tipo de caixa preta. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Quanto à clareza de nossas ideias no texto, há outro fator que precisa ser observado: como são transcritas as abstrações. Quando estamos nos expressando verbalmente, podemos utilizar vários recursos que podem nos ajudar a nos exprimir da forma que pretendemos, como gestos, expressões faciais e corporais, entre outros. Já na escrita esses recursos precisam entrar no texto, seja por meio da escolha das palavras ou dos sinais de pontuação, para dar conta de externar adequadamente aquilo que pensamos. Daí a importância de sabermos o funcionamento do sistema linguístico, para que saibamos nos expressar adequadamente, sendo compreendidos da mesma forma.

Ao dizer que as palavras soltas que escrevemos com objetivos específicos não configuram textos, não se está afirmando que um texto não pode ser constituído de uma só palavra; é o que se pode observar no exemplo da placa de trânsito PARE (KOCH, 2016). Mesmo tendo apenas uma palavra, qualquer pessoa, ao ver a placa de trânsito PARE em qualquer lugar, sabe o que ela significa. Isso evidencia que um sentido global pode, sim, estar atrelado a uma única palavra.

Na verdade, o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade (KOCH; ELIAS, 2016, p. 15).

Então, o que faz com que saibamos a sua significação não é somente o entendimento que temos da palavra, que engloba o seu significado dicionarizado e sua classificação gramatical, mas é um conjunto - de conceito, contexto de situação e conhecimento de mundo. Pode parecer estranho considerar uma palavra um texto, mas o número de palavras ou o tamanho delas não é um dos critérios para textualidade. Os critérios gerais da textualidade, definidos primeiramente por Beaugrande e Dressler, em 1981 (apud MARCUSCHI, 2008),

dizem respeito a coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Mas o que compreende cada um desses critérios? Coesão e coerência, embora sejam semelhantes e, muitas vezes, confundidos, tratam de aspectos distintos do texto. Segundo Marcuschi (2008), coesão se refere aos elementos de estruturação do texto, ou seja, é por meio dos elementos de coesão que se constrói o sentido do texto, pois são eles que conectam as ideias e fazem com que o texto flua. Já a coerência diz respeito às relações de sentido que se estabelecem de diversas maneiras, não de forma explícita ou em razão da estrutura sintática, mas em relação à ligação interna entre os enunciados, que permite entendermos uma parte em função de outra, seja por estarem tratando de um mesmo assunto ou de ideias conexas.

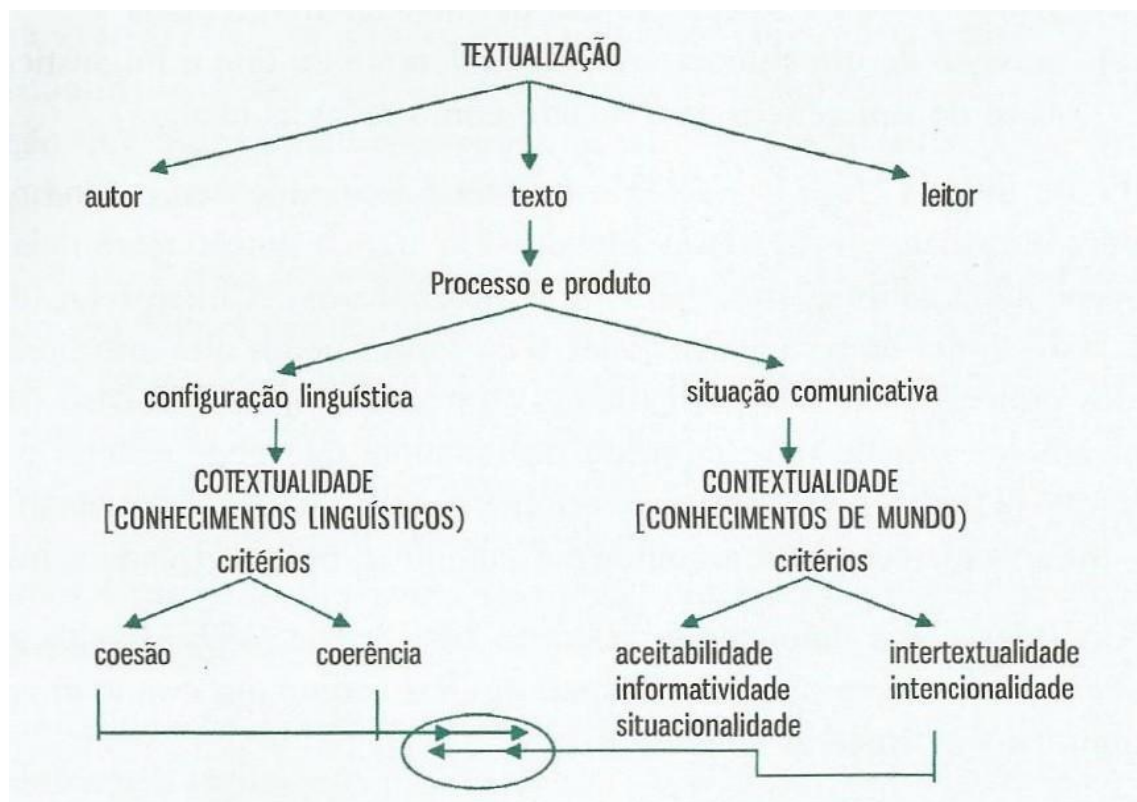
Os outros critérios para a textualidade citados pelo autor são: a intencionalidade, que tem a ver com o que se pretende dizer, com qual objetivo e para quem; a aceitabilidade, que está associada ao ato de convencer por meio das palavras, de modo a conduzir o leitor a aceitar o que é dito; a situacionalidade, que está relacionada ao contexto em que o texto é produzido; a intertextualidade, que é trazer ideias de outros autores, tanto para incrementar o texto quanto para dar credibilidade ao que se diz; e a informatividade, que tem relação com a quantidade de informações contidas no texto.

Ainda, em relação à intertextualidade, cabe destacar que o texto é dialógico³ em todos os sentidos, tanto na relação entre os sujeitos sociais envolvidos, como também na perspectiva de que nada do que é dito é próprio e exclusivo de quem profere, nossos discursos dialogam entre si e com os outros.

Para entender melhor como se constitui a textualidade, segundo os critérios que Marcuschi (2008) apresenta com base em seus estudos sobre outros autores, observemos o esquema abaixo que resume boa parte do que foi tratado neste capítulo.

³ Conceito elaborado por Mikhail Bakhtin para definir o processo de interação entre textos.

Figura 1 – Critérios de textualização



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96)

Portanto, para se produzir bons textos, não basta apenas grafar as palavras corretamente, é preciso saber escolher as expressões adequadas dentro do contexto pretendido; ser coerente com o que se quer dizer, seguindo uma mesma linha de coerência; ser criativo ou apresentar conteúdos significativos para que o texto se torne relevante para quem o lê; e utilizar-se dos elementos de coesão para conectar as ideias e transformar o texto em uma unidade de sentido. Mas vale ressaltar que, para que todos esses elementos sejam contemplados no texto, é indispensável o exercício da leitura e da reescrita, pois é por meio desses dois processos que a escrita se torna eficiente, resultando em textos de qualidade.

2.1 O primeiro contato com a produção textual: o texto na escola⁴

Lidamos com textos em seus mais variados formatos desde muito cedo. No supermercado, no outdoor da esquina, no ônibus interurbano... os textos

⁴ Cabe ressaltar que o foco desta pesquisa é voltado ao Ensino Superior. Esta seção mostra-se relevante por tratar de aspectos relativos ao primeiro contato com a produção textual - que

sempre estiveram por toda parte. Assim, quando aprendemos a ler, descobrimos um novo mundo, o mundo das palavras, que formam frases, que formam textos. Porém, é na escola que o texto é visto e abordado como tal, fundamentando o processo de produção textual.

Todos os documentos oficiais que norteiam a educação básica nacional apontam que o texto deve ser a base do ensino. No entanto, não é raro de se ver o texto sendo utilizado como pretexto para se ensinar gramática, tanto no âmbito da leitura quanto da escrita. Dizemos pretexto porque, no caso da leitura, por exemplo, é comum solicitar aos alunos que leiam determinados gêneros e, ao final, apenas abordar os aspectos gramaticais do que foi lido: “classifique os substantivos que aparecem no texto”. Da mesma forma, a produção textual acaba seguindo os mesmos rumos, como critica Ruiz (2001, p. 26-27):

No contexto escolar, ‘correção de redação’ é o nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum, típica de todo professor de Português, de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais ‘erros’ de produção e suas possíveis soluções.

E por que isso ocorre? É possível que todos os professores que trabalham o texto dessa maneira acreditem estar tomando o texto como base para o seu ensino, afinal, eles estão utilizando o texto para ensinar algo. Mas esse equívoco não é um mero engano ou falha de interpretação; o que faz com que isso aconteça é o fato de que, mesmo sabendo que o texto é um elemento essencial em todo o processo de aprendizagem, as escolas têm planejamentos norteados por listas de conteúdos, nas quais costumam aparecer, discretamente, interpretação e compreensão de textos, como se fossem dois tópicos à parte, desconectados de todos os outros.

Guedes (2009) acrescenta que o ensino permeado por essas listas de conteúdos faz com que os alunos vejam a escrita como um conjunto de formas dissociadas, e isso traz reflexos à produção de textos na escola. Segundo o autor, isso fez com que os textos produzidos na escola fossem, em sua grande maioria, dissertativos - e, ainda, submissos a uma estrutura rígida de construção - ou livres - com o intuito de exercitar a criatividade, sem levar em conta os critérios de textualidade.

geralmente ocorre no âmbito escolar - que influenciam na forma como os alunos percebem o processo de produção de textos mais tarde, no Ensino Superior.

Além disso, na escola, privilegia-se o uso de textos curtos ou fragmentos de livros, o que pode ser observado em vários livros didáticos, que costumam solicitar a análise de trechos ou partes de determinados livros. Isso é um grande problema, pois, se um texto é uma unidade, conduzir o ensino com base em trechos ou frases descontextualizadas não é trabalhar com texto. Nesse sentido, um questionamento semelhante é feito por Antunes (2009), ao final de um dos capítulos de seu livro *Língua, texto e ensino*, como forma de reflexão: “Será que o exercício de formar frases, aleatórias e soltas, pode promover a competência das pessoas para realizarem a complexa atividade da interação verbal?” (p. 216).

Partindo desse questionamento, a autora também enfatiza que, na escola, em tarefas de produção textual, deve-se primar pelo ensino da escrita socialmente relevante. Ou seja, com uma finalidade, um contexto, um interlocutor, mostrando como se pode agir na sociedade por meio da escrita.

[...] compor um texto é mais do que organizar na linha do tempo, ou sobre o papel, uma sequência de palavras, ainda que sob o cumprimento dos padrões da gramática da língua. Compor um texto é, na verdade, promover uma *inter-ação*, ao mesmo tempo, linguística e social. Inclui a intromissão de um sujeito, com propósitos prévios e empenhos sucessivos, para que se crie e se mantenha o caráter funcional da produção linguística. Nega-se, assim, qualquer hipótese da passividade ou de alheamento de quem propõe a troca comunicativa, por mais que se considere o teor tácito de seu empenho e de seu envolvimento (ANTUNES, 2009, p. 81).

Portanto, é necessário que se compreenda, no ambiente escolar, que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1998, p. 19). A produção textual não deve ser vista como um dos conteúdos da listagem escolar, mas, sim, como um instrumento essencial para aprendizagem como um todo; não como um adereço para se ensinar gramática e sim como uma proposta embasada nos próprios gêneros textuais, com vistas ao entendimento e aprimoramento da escrita em função do que se pretende comunicar.

2.1.1 A importância da reescrita

Tão importante quanto o processo de escrever é o de reescrever um texto. Reescrita, como o próprio prefixo sugere, é o ato de escrever novamente ou de outra forma aquilo que já foi escrito. Reescrever também faz parte do próprio processo de escrever, pois, à medida que vamos colocando nossas ideias no

papel, vamos reelaborando-as e reorganizando-as, de modo que elas se conectem e se tornem compreensíveis. Isso em razão de que, quando escrevemos, temos um objetivo, uma finalidade, e, como já vimos, precisamos escrever pensando nos propósitos de escrita (para quê) e no interlocutor (para quem), o que demanda algumas especificidades que irão depender, principalmente, do gênero escolhido. A noção de gênero “implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 168).

De acordo com os PCNs (1998, p. 77),

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Porém, essa reescrita que acontece simultaneamente à escrita, muitas vezes, é considerada pelos alunos como parte do processo de produção, pois eles acabam nem percebendo que estão reescrevendo. Para eles, o conceito de reescrita geralmente está ligado ao processo que ocorre após o texto - que, quando não é ignorado, é visto por muitos como uma tarefa inútil e maçante. Isso se deve ao fato de que, vendo o texto como objeto de correção, o professor acaba sinalizando apenas o que está errado, do ponto de vista linguístico, sem refletir sobre o texto do aluno e, na maioria das vezes, sem propor uma reescrita, já que o objetivo de grande parte dos textos produzidos é apenas a avaliação. Ou, quando se propõe uma reescrita, esta, por ter como base apenas as marcações linguísticas feitas pelo professor, acaba sendo uma reescrita do tipo “passar a limpo”, sem provocar o aluno a refletir sobre o que escreveu, visto que ele não precisa nem ler o texto novamente para reescrevê-lo. Nesse contexto, como aponta Ruiz (2001, p. 47-48),

a tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de ‘caça erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, não de ‘bom’; são os ‘defeitos’, e não as ‘qualidades’, que, com raríssimas exceções, são priorizados.

Dessa forma, não há nenhuma motivação para a reescrita. Por isso, é necessário entender qual é o papel da reescrita e como ela deve ser proposta na escola para que possa surtir os efeitos desejados. E, nesse sentido, precisamos ter a clareza de que a reescrita sempre estará associada à leitura, como indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 40):

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente a formação de escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Além disso, a leitura ainda está associada diretamente com o ato de reescrever, pois sem ler não é possível reescrever. Ainda, é importante que o próprio aluno, antes de dar como pronto o seu texto, leia-o pensando nos critérios estabelecidos previamente para aquela escrita, pois, assim, são evitados alguns equívocos que são comuns de se perceber em textos que não foram relidos. Sobre essa leitura específica:

Um ponto a destacar é que reescrita não se confunde com pura e simples revisão final de um texto, que incide sobre detalhes miúdos. A reescrita diz respeito ao resultado de uma leitura conceitual do texto: o que está escrito aqui cumpre os objetivos de interlocução que tenho com este texto? Ou será que falta algo, sobra algo, há algo obscuro ou mal realizado? Enfim, dependendo do gênero de discurso, as perguntas amplas de composição regem o trabalho de reescrita. É o que chamamos [...] de aprimoramento ou aperfeiçoamento do texto (SIMÕES et al, 2012, p. 174).

Nessa perspectiva, o ato de reescrever configura-se uma conversa do autor com o próprio texto, buscando responder às questões em seu próprio texto, a fim de qualificar a sua escrita. Esse é um processo importantíssimo em uma produção textual, pois ajuda o autor a organizar sua escrita, tornar mais claras as suas ideias e reparar alguns equívocos não percebidos no momento da escrita.

Porém, sempre há detalhes que o próprio autor não consegue identificar no seu texto, sendo necessário um outro olhar, de uma segunda pessoa. Às vezes, nós mesmos utilizamos expressões que, para nós, são muito conhecidas e corriqueiras, mas que para outras pessoas podem não ser. É através desse outro olhar que vamos perceber se fomos realmente claros e se nosso texto está de acordo com aquilo que se propôs a fazer.

Por isso, no contexto escolar, é importante destacar que a reescrita é um processo extremamente válido e que vai muito além de um mero exercício. Segundo Ruiz (2001), trata-se de uma reconstrução - do texto e do sujeito que escreve -, visto que, ao reescrever, são adquiridos novos conhecimentos de escrita que qualificarão os textos posteriores desse sujeito.

Mas, para que a reescrita receba esse viés, é preciso empenho do professor em torná-la recorrente e, ainda, orientá-la de maneira adequada, sempre com o objetivo de ajudar a melhorar o texto em construção.

2.1.2 O papel do professor nesse processo

Assim como o texto é um processo dialógico, a aprendizagem também se constrói de forma conjunta. Entre o saber e o aluno há uma distância que só é diminuída com a participação do professor, que é a ponte que liga um ao outro. Não que o aluno não possa aprender nada sem o professor, mas o professor é a referência em mediar o conhecimento.

E, no processo de produção de textos na escola, não poderia ser diferente: o professor é o responsável por propor situações de escrita e reescrita e, ao mesmo tempo, assumir papéis distintos nesse processo, como o de professor, leitor e assistente. Ainda, cabe ao professor a tarefa de avaliar e “corrigir” esses textos, atribuindo uma nota ou um conceito às produções dos alunos. Cada professor deve escolher quais metodologias e estratégias funcionam melhor, além dos critérios - definidos previamente - que vão ser levados em conta na hora da “correção”.

Mas, como citado anteriormente, conforme a concepção do professor sobre o processo, essa correção pode não ser nada construtiva no quesito aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, é importante enfatizar que:

Nosso compromisso maior é ensinar, ou melhor, é facilitar, é promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo. É estimular sua vontade natural de aprender. É, vendo pelo lado contrário, não ‘atrapalhar’, não dificultar essa vontade, demonstrando, inclusive, que nós, professores, também, ainda estamos aprendendo, ainda vivemos a experiência humanamente feliz de aprender e, por isso, nos dispomos a promovê-la na escola (ANTUNES, 2006, p. 179).

Nesse sentido, a tarefa de produção textual não deve ser encarada como um mero instrumento de avaliação, mas, sim, como um processo que requer atenção, no sentido de que o texto deve ser tomado como base, deve ser aprofundado e explorado, pois um aluno que escreve bem lê bem, compreende bem, vai bem em todas as outras disciplinas. O texto não é um conteúdo exclusivo da Língua Portuguesa, ele é um meio, um evento comunicativo, pertinente em todas as outras áreas.

Portanto, na condição de mediador do processo de produção textual, conforme Fuzer (2012), a função do professor é buscar dialogar com os alunos via textos, mostrar-se interessado, e não apenas indicar inadequações no uso do sistema linguístico.

2.1.2.1 Perspectiva textual-interativa – bilhete orientador

Partindo da concepção de que texto é interação, de que a reescrita é fundamental no aprimoramento da escrita e de que o professor é o responsável por mediar esse processo, chegamos à perspectiva textual-interativa, proposta por Ruiz (2001).

[...] intervenções de tipo textual-interativo, que se dão no formato 'bilhete', constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno (como é o caso das demais correções), mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não-verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não-dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento (e que, igualmente, pode ser tematizada como objeto de discurso desse tipo de correção) (RUIZ, 2001, p. 73).

A partir de seus estudos, Ruiz (2001) propôs esse novo modo de corrigir textos, chamado por ela de “correção textual-interativa”. A característica fundamental desse tipo de correção é a interação que promove entre professor e aluno. Ainda, a autora verificou que esses bilhetes favorecem a afetividade entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Isso porque essa correção não visa apontar inadequações linguísticas, mas, sim, cobrar o que não foi contemplado no texto pelo aluno e elogiar aquilo que estiver de acordo com a proposta. Nesse sentido,

o trabalho de reescrita incitado pelo bilhete-orientador pode inaugurar um espaço de interlocução entre professor e aluno, e, através dessa interação, possibilitar novas formas de encarar o fazer textos na escola. Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros (NASCIMENTO, 2009, p. 107).

Após os estudos de Ruiz (2001), vários outros autores buscaram se debruçar sobre essa nova metodologia de correção textual, que passou a se chamar bilhete orientador. Nascimento (2009) analisou o papel do bilhete orientador na reescrita do gênero relatório de experiência, constatando que esse

tipo de intervenção possibilitou um melhor aprendizado dos alunos em relação ao gênero proposto, além de fazer com que mais alunos entregassem a tarefa. Ainda, segundo a autora, os bilhetes orientadores proporcionam aos alunos refletir sobre o texto escrito e acrescentar novas modificações automotivadas.

De acordo com Signorini (2006), trata-se de um “gênero catalisador”, visto que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes” (p. 8). Nessa perspectiva, Buin (2006) verificou a necessidade de apropriação desse gênero pelos professores como um dos recursos pedagógicos importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de produção textual no ambiente escolar.

Mas, para que esse recurso contemple as finalidades a que se propõe, é necessário atentar para algumas características que podem desviar o foco do gênero e interferir no resultado esperado. Nesse sentido, Fuzer (2012) analisou as escolhas léxico-gramaticais de um professor na composição de bilhetes que orientavam os alunos na reescrita, o que possibilitou verificar que o uso de verbos do modo imperativo pode tirar a autonomia do aluno. Desse modo, recomenda-se evitar o uso de estruturas de comando, a fim de que o aluno possa, ele próprio, refletir sobre o uso que fez da linguagem e, a partir disso, fazer suas próprias escolhas.

Ainda sobre a relevância do bilhete orientador nesse contexto, Simões e Farias (2013, p. 32) complementam:

Mandar bilhetes é uma prática pedagógica dinamizadora, a ser incorporada de modo constante na aula de português, porque proporciona ao par aluno-professor um momento de diálogo mais individualizado, além de tornar a língua escrita uma forma de interação entre professor e aluno, o que é mais um ganho, considerando-se a função que a escola tem para o letramento de seus estudantes.

Nesse sentido, os bilhetes orientadores, em termos de correção, ampliam e intensificam as interações que ocorrem entre professor e aluno no processo de produção textual. Isso porque os bilhetes não se limitam a questões de certo e errado em âmbito ortográfico, mas, sim, se preocupam em incentivar o aluno a reler, refazer e, principalmente, refletir sobre o que escreve. E a partir do momento em que o aluno começa a fazer essa reflexão, essas questões pontuais de ortografia começam a ser resolvidas.

2.2 Produção textual no ensino a distância

Desde o surgimento da internet, começamos a adquirir computadores, notebooks, tablets e inúmeros outros aparelhos com a finalidade de nos manter conectados. Hoje, carregamos conosco uma pequena *Times Square* de bolso, que nos permite acessar todos os tipos de conteúdo, de qualquer lugar do mundo. Dada a facilidade e a praticidade oferecida por essas tecnologias, muitas práticas sociais foram sendo ressignificadas com o intuito de atender a essa nova demanda de sujeitos tecnológicos. Nesse cenário, as disciplinas e os cursos a distância vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito do Ensino Superior.

Embora tenhamos a ideia de que o ensino a distância é algo bem recente em nosso meio, no Brasil, teve início no ano de 1920, no Rio de Janeiro. Como ainda não havia internet, visto que só surgiu em 1990, o ensino a distância da época se dava por meio das chamadas radioeducação (aulas pelo rádio) e tele-educação (aulas pela televisão) (CARLINI; TARCIA, 2010).

Quanto ao ensino a distância nos documentos oficiais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 80, é estabelecido que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Em 2004, por meio do decreto 5.622, foi regulamentado que vinte por cento da carga horária dos cursos de graduação ou das disciplinas poderia ser cursada a distância, porém somente em cursos reconhecidos. Posteriormente, em 2016, esse decreto foi revogado para facilitar a inclusão do ensino a distância no Ensino Superior. Dessa forma, ficou estabelecido que a instituição que tivesse apenas um curso reconhecido poderia implantar disciplinas ou atividades a distância em todos os seus cursos. A partir dessa possibilidade, as instituições de Ensino Superior que ofereciam cursos presenciais começaram a implantar as disciplinas semipresenciais, em que algumas aulas acontecem presencialmente na Instituição e outras, a distância.

Mas como se dá o processo de ensino a distância? Pode-se dizer que consiste numa sala de aula em que os sujeitos encontram-se separados

geograficamente e, ainda, temporalmente, visto que permite aos alunos estudar em qualquer lugar e sem a necessidade de um tempo predeterminado (CARLINI; TARCIA, 2010). Nesse contexto, alunos e professor encontram-se interligados por meio de um ambiente virtual de aprendizagem.

De acordo com Cortelazzo (2013), dentre os princípios educacionais do ensino a distância, estão: a autonomia, a colaboração, a ação comunicativa, a acessibilidade e a equidade. Nesse caso, autonomia porque é o aluno quem regula o seu processo de aprendizagem, ou seja, depende, principalmente, do seu comprometimento para com o ensino. A colaboração, conforme argumenta a autora, está ligada ao compartilhamento de saberes, e a ação comunicativa, ao fato de que alunos e professores aprendem em conjunto, tornando o processo mais ativo, com maior participação e questionamento por parte dos sujeitos envolvidos. Já a acessibilidade e equidade dizem respeito à amplitude que o EaD alcança, possibilitando que pessoas dos mais variados lugares e com diferentes condições possam ter igual acesso ao Ensino Superior. Esse é um dos fatores que também influencia na relação entre professor e aluno, já que, devido a essa acessibilidade, o número de alunos se torna muito maior do que no ensino presencial, pois não há uma metragem quadrada que delimite as turmas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o ensino a distância assume uma configuração própria, diferente da modalidade presencial, em que há contato verbal em todos os momentos, seja para explicar um conteúdo ou uma nota. Essa diferença é sentida, principalmente, em relação às tarefas de produção textual, pois propor atividades de escrita, orientar o aluno e devolver avaliação são processos que dependem de uma boa comunicação entre professor e aluno, que, no caso do EaD, é feita somente pelo ambiente virtual disponível. Nesse cenário, surgem ferramentas que visam facilitar essa interação, são editores de textos on-line que possibilitam interagir no próprio documento de texto.

Uma das ferramentas utilizadas para essa finalidade é o Google Docs, que permite a edição de textos, a escrita colaborativa (mais pessoas editando ao mesmo tempo), a comunicação por meio de chat e, ainda, possibilita sugestões e comentários nos textos editados. Outra ferramenta utilizada é a Tarefa, integrada ao próprio Ambiente Virtual da Univates, que pertence ao *Moodle.org* e está disponível para todo o mundo. Essa ferramenta possibilita a edição de

textos, comentários e o estabelecimento de critérios para avaliação desses textos, sendo compatível com a proposta de produção textual na Universidade e auxiliando no processo de reescrita.

Além das funcionalidades de que dispõem, os editores de texto facilitam, e muito, a atividade de reescrita, tendo em vista que, há alguns anos, quando tudo era manuscrito, reescrever era algo que exigia um trabalho muito maior, além de todo o tempo, papel e tinta que se desperdiçava. Hoje, graças aos editores de texto, basta dar um *Backspace* e recomeçar, mostrando que as tecnologias estão aí para facilitar nossas vidas.

Portanto, o ensino a distância veio não em substituição do ensino presencial, como pensam algumas pessoas, ele surge com o intuito de agregar, tornar possíveis novos contextos de ensino e de aprendizagem, nos quais o acesso se dá de forma muito mais ampla, a fim de que o ensino esteja ao alcance de um número cada vez maior de pessoas.

Alguns professores, de forma equivocada, consideram que a tecnologia poderá ocupar o lugar deles na sala de aula e que, dessa forma, eles poderão ser substituídos. Nesse caso, é preciso destacar que a tecnologia é meio e não tem autonomia para gerar processos e situações de aprendizagem. Por outro lado, se o professor assume exclusivamente o papel de transmissor de um conhecimento pronto, é necessário alertá-lo para o fato de que a tecnologia pode transmitir o mesmo conhecimento de forma mais criativa, motivadora, sistêmica e multimidiática. (CARLINI; TARCIA, 2010, p. 19)

Por fim, ressalta-se a importância de todos os componentes desse processo: professor, aluno e tecnologia. Para que as coisas funcionem, de fato, é preciso que este conjunto “ande de mãos dadas”, ou seja, que tanto o aluno quanto o professor saibam o que os meios digitais podem nos oferecer e que proveito podemos tirar disso. Utilizar os recursos de maneira adequada, pensando sempre nos objetivos propostos, selecionando as ferramentas tecnológicas adequadas é de suma importância para que o professor tenha sucesso em suas atividades nesse contexto.

Nesta seção, discorreu-se sobre o percurso da educação a distância no Brasil, sua abordagem nos documentos oficiais e como essa modalidade se configura, o que é fundamental para compreendermos melhor a pesquisa desenvolvida nesta monografia.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é classificada como exploratória qualitativa e consistiu em investigar a interação entre professor e aluno no processo de produção textual⁵ a distância por meio de duas ferramentas - Google Docs e Tarefa do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Univates -, e verificar se os bilhetes orientadores nesse contexto são eficazes e auxiliam os alunos a aprimorar sua escrita.

Para realizar a pesquisa, foram acompanhadas duas turmas da disciplina institucional Leitura e Produção de Textos, na modalidade semipresencial, durante o semestre B de 2018. A escolha por essa modalidade se deu, justamente, em função de ser cursada por alunos dos cursos de graduação presencial da Univates, pois a maioria desses alunos não possui nenhuma experiência com ensino a distância, o que facilita a observação das impressões acerca de cada ferramenta. Cada turma trabalhou com apenas uma ferramenta durante o semestre: a turma A com a ferramenta Google Docs, e a B, com a ferramenta Tarefa do AVA da Univates.

É importante ressaltar que das 18 aulas da disciplina quatro foram presenciais e ocorreram antes da atividade de produção textual, ou seja, não houve nenhuma interferência presencial durante todo o processo de produção analisado nesta pesquisa. Ainda, no cronograma de produção textual de ambas as turmas, havia uma atividade chamada Laboratório de Avaliação (explicada a seguir). E devido ao caráter pedagógico extremamente relevante dessa atividade, ela foi mantida e seus efeitos também foram considerados na pesquisa (o que não constava no projeto de pesquisa inicial).

Portanto, para dar conta de analisar o uso dos bilhetes orientadores nesse contexto, as ferramentas de edição de texto on-line disponíveis e a percepção dos alunos em relação à atividade Laboratório de Avaliação foi necessário um complexo arranjo de coleta de dados, composto por três questionários (Questionário Geral, Questionário Reescrita e Questionário Professora) e pela análise das reescritas produzidas pelos alunos após os bilhetes feitos pela professora.

⁵ Vale ressaltar que, nesta pesquisa, foram analisados apenas textos escritos.

Para compreender melhor o processo de coleta de dados, a seguir será narrado minuciosamente todo o processo da produção textual e da coleta de dados, que se deu de forma igual em ambas as turmas.

Ambas as turmas tiveram a seguinte proposta de produção:

Nas aulas passadas, você conheceu algumas estratégias para sumarizar e parafrasear um texto. Agora você vai praticá-las por meio da elaboração de um resumo, conforme a proposta a seguir.

Imagine que você foi convidado para escrever um resumo de um artigo de opinião para um blog que discute textos polêmicos: nesse blog, cada colaborador é responsável por indicar textos lidos, apresentando-os aos leitores do blog por meio de resumos.

Dentre os artigos de opinião a seguir, selecione um para resumir para o blog:

Por quem os sinos dobram? - Leandro Karnal

Pence no Brasil - Monica de Bolle

Leia o artigo selecionado e elabore um resumo dele, levando em consideração tudo o que aprendemos sobre o gênero resumo.

Para escrever o resumo desse artigo para o blog, lembre-se de que você precisa primeiramente compreender o artigo, identificando suas ideias essenciais (processo que começa ainda na pré-leitura, especialmente com a identificação do gênero do texto, conforme estudamos) para conseguir sumariá-lo.

Na escrita do resumo, concentre-se no mais importante: seu leitor, que não leu o texto original! Lembre-se de que você precisa apresentar o texto ao leitor (mencionando seu título, o nome de seu autor e o local em que foi publicado) e parafrasear suas ideias essenciais, de forma que o leitor possa compreendê-las sem precisar recorrer ao texto original. Além disso, lembre-se de que você deve sempre deixar claro que as ideias são do texto (e não suas), por meio do uso de verbos de *dizer* e de conectores de conformidade.

ATENÇÃO: Se houver, em seu texto, trechos copiados de outros textos sem que seja feita a citação adequada, isso será considerado plágio, e o trabalho será anulado, não podendo receber nota e sem possibilidade de reescrita. Para saber mais sobre plágio, consulte a Cartilha sobre plágio acadêmico.

Quanto à formatação, o resumo deve ter no máximo uma página, redigido em fonte Times New Roman ou Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre as linhas e alinhamento justificado.

A partir da proposta de produção, que chamaremos nesta pesquisa de Etapa 1, os alunos tiveram uma semana para elaborar os seus resumos. Encerrado este prazo, os alunos foram direcionados para a próxima atividade, que é chamada de Laboratório de Avaliação (como já foi mencionado acima). Nesta atividade, que será tratada como Etapa 2, cada aluno recebeu um resumo,

escrito por um colega (por sorteio aleatório do próprio sistema do AVA), para avaliar conforme os critérios considerados para nota final (adequação ao leitor pressuposto; sumarização – resumir às ideias essenciais; discurso citado – apresentação do texto e uso de conectores e verbos de dizer; e recursos linguísticos). Após, cada aluno recebeu o seu resumo avaliado pelo colega e teve a oportunidade de reescrever com base nos itens apontados. Posteriormente, eles tiveram de postar o texto no lugar indicado: no AVA (turma B) ou no Drive compartilhado (turma A).

Em conjunto, a pesquisadora e a professora das turmas elaboraram bilhetes orientadores com base na proposta dos autores mencionados no referencial teórico deste trabalho, sempre com o intuito de instigar o aluno a refletir sobre o seu texto, mostrando-se como um leitor interessado e respeitando sua autonomia, como propõe Ruiz (2001) e Fuzer (2012). Dessa forma, foram feitos comentários no decorrer do texto e, no final, um bilhete que elogiava o que estava bom no texto do aluno e apontava os principais problemas encontrados.

Após o recebimento dos textos com os bilhetes, que chamaremos de Etapa 3, os alunos tiveram a oportunidade de reescrevê-los novamente, não sendo obrigatória a reescrita em razão da grande quantidade de alunos. Nesta etapa, que chamaremos de Etapa 4, os alunos que optaram por não reescrever receberam via e-mail o Questionário Geral (APÊNDICE A), com o objetivo de verificar suas percepções acerca da atividade Laboratório de Avaliação, dos bilhetes orientadores recebidos da professora e da ferramenta utilizada pela turma. Já aqueles que optaram por reescrever receberam por e-mail o Questionário Reescrita (APÊNDICE B), mais direcionado ao processo da reescrita a partir dos bilhetes orientadores e da ferramenta utilizada (Etapa 5). A fim de trazer também para esta pesquisa o olhar da professora sobre os bilhetes orientadores e sobre as ferramentas utilizadas pelas turmas, foi enviado à professora o Questionário Professora (APÊNDICE C).

Por fim, foram analisadas as reescritas enviadas, com base nos seguintes critérios: a) os alunos conseguiram resolver os comentários que estavam no decorrer do texto e no final? b) o texto melhorou significativamente? c) além das partes marcadas, houve alguma alteração de partes não sinalizadas? Esta seria a Etapa 7 da pesquisa.

Para ilustrar a metodologia narrada acima, vejamos, a seguir, uma esquematização das etapas mencionadas.

Tabela 1 - Esquematização das etapas da pesquisa

Etapas	Turma A (Docs)	Turma B (Tarefa - AVA)
Etapa 1	Escrita do resumo	Escrita do resumo
Etapa 2	Atividade do Laboratório de Avaliação	Atividade do Laboratório de Avaliação
Etapa 3	Avaliação dos resumos por parte da professora e da pesquisadora, usando bilhetes orientadores	Avaliação dos resumos por parte da professora e da pesquisadora, usando bilhetes orientadores
Etapa 4	Questionário Geral	Questionário Geral
Etapa 5	Questionário Reescrita	Questionário Reescrita
Etapa 6	Questionário Professora	Questionário Professora

Etapa 7	Análise das reescritas produzidas	Análise das reescritas produzidas
---------	-----------------------------------	-----------------------------------

Fonte: Elaborada pelo autor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados os resultados e as análises feitas a partir dos dados obtidos nesta pesquisa. Em virtude do volume de dados, as análises foram divididas a partir do conteúdo e do foco das respostas, a fim de facilitar a compreensão.

Primeiramente, serão apresentados os dados obtidos no Questionário Geral em relação à atividade Laboratório de Avaliação e aos comentários em forma de bilhetes feitos pela pesquisadora e pela professora. Na sequência, serão mostradas as análises das reescritas produzidas, que contam também com os dados obtidos pelo Questionário Reescrita e pelo Questionário Professora. Por fim, serão apresentados os dados sobre as ferramentas utilizadas por cada turma, que são resultantes das respostas contidas nos três questionários.

A tabela a seguir apresenta os números referentes à participação dos alunos nas etapas que culminaram nos resultados desta pesquisa.

Tabela 2 - Dados de participação na pesquisa

Dados de participação na pesquisa		
	Turma A (Docs)	Turma B (Tarefa)
Total de alunos com Termo de Consentimento assinado	42	20
Alunos que realizaram a atividade da proposta de produção e do Laboratório de Avaliação	41	17
Alunos que responderam ao Questionário Geral	28	14
Alunos que reescreveram os seus textos a partir dos bilhetes	10	2
Alunos que responderam ao Questionário Reescrita	4	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.1 A percepção dos alunos em relação à atividade Laboratório de Avaliação

Como já explicado na metodologia, a atividade Laboratório de Avaliação já fazia parte do cronograma da disciplina, e, devido ao caráter pedagógico extremamente relevante que ela apresenta (de propor uma revisão textual por meio da leitura de um texto produzido por outro aluno), foi decidido que seria mantida e também considerada na pesquisa. Porém, a opção por manter a atividade pode ter resultado em um número menor de reescritas na etapa final, visto que a partir do Laboratório de Avaliação já se faz uma primeira reescrita.

Contudo, analisar essa atividade também trouxe resultados interessantes para esta pesquisa. Em ambas as turmas, o processo de olhar para um texto que não é o seu e de receber os comentários feitos pelo colega sobre a sua escrita obteve respostas muito positivas no Questionário Geral.

Na turma A, dos 28 que responderam, apenas um aluno sinalizou (com apenas um “não”) que não teve sua percepção sobre o seu próprio texto modificada pelo ato de avaliar o texto do colega. Já sobre os efeitos da avaliação do colega em seus textos, três alunos sinalizaram que isso não contribuiu para o aprimoramento de suas escritas. Na turma B, essa disparidade também se manteve: de 14 respostas, duas sinalizaram que não tiveram sua percepção sobre o próprio texto modificada pelo ato de avaliar o texto do colega e três disseram que a avaliação do colega não os auxiliou.

Vejamos alguns comentários dos alunos, exatamente como eles escreveram no questionário:

Tabela 3 - Respostas da turma A e B em relação ao Laboratório de Avaliação

Na sua opinião, o fato de ter avaliado o texto de um colega modificou sua percepção sobre o seu próprio texto? Se sim, em que sentido?
<p>Turma A</p> <p><i>Sim, depois de avaliar o texto do colega eu passei a olhar o meu texto de forma mais crítica, verificando se eu não havia cometido os mesmo erros que ele, e caso isso viesse a acontecer, eu corrigiria.</i></p> <p><i>Sim, pois notamos coisas que às vezes não percebemos na nossa leitura, o que nos faz aprender cada vez mais.</i></p>

Sim. Um outro exemplo de texto sempre é válido para ter um comparativo sobre como você está aplicando seu conhecimento.

Sim, pois ao avaliar o texto de um colega, pude encontrar equívocos em meu próprio texto, que antes passaram despercebidos.

Sim, me ajudou a fazer uma autocrítica sobre meu modo de escrever.

Sim, consegui ver um outro ponto de vista é uma forma diferente de escrever o mesmo texto.

Sim, pois a ajudou a fazer com que eu visse elementos que não continham no meu texto que poderiam agregar como complemento.

Sim, pois com o ponto de vista do colega acabei entendendo coisas que eu não tinha entendido no texto e fazendo assim as avaliações para mostrar o meu ponto de vista sobre o dele.

Turma B

Sim, procurar por erros no texto do colega, realmente fez eu voltar ao meu texto e arrumar as mesmas coisas que ele tinha errado.

Sim, na minha opinião sempre estamos acostumados com nossa estrutura dissertativa e ao avaliar um colega vemos um texto diferente mas com os aspectos iguais

Sim. Quando olhei o texto do meu colega percebi que não havia citado o autor em todas as partes.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 4 - Respostas da turma A e B em relação ao Laboratório de Avaliação

As indicações que o colega fez em seu texto contribuíram para o aprimoramento da sua escrita? Por quê?

Turma A

Sim, uma pessoa diferente olhar para seu texto é muito bom porque ela vai olhar para coisas que você não olhou, vai perceber problemas que você não percebeu, e fazer indicações de melhoras, que podem ser utilizadas para textos futuros.

Sim, pois nem sempre conseguimos perceber nossos próprios erros, então, a avaliação feita por outra pessoa acaba contribuindo para a correção dos erros que cometemos na hora da escrita.

Sim, porque compreendi que o texto não ficaria claro sem essas percepções.

Após analisar novamente, e analisar os erros, sim!

Sim, pois vi erros que, mesmo lendo mais de uma vez meu texto, eu não via.

Sim, mas apenas na questão ortográfica.

Não, pois no ponto de vista do colega, meu texto estava seguindo todas as finalidades avaliadas.

Turma B

De certo modo sim. Mas o colega a qual avaliou meu texto foi muito crítico, visto que pude reler o mesmo novamente e não encontrei erros grotescos.

sim, pois ele gostou do meu texto e não achou problema algum, o que mostra que consegui alcançar o meu objetivo e devo continuar melhorando neste sentido.

Não. Achei o colega injusto e pouco crítico.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Pode-se perceber que, na primeira questão, os alunos enfatizaram em suas respostas a autocrítica a partir da leitura do texto do colega. Além disso, eles citaram como positivo o ato de comparar o seu resumo com o do colega, o de aprender com os “erros” do outro, de poder ver maneiras diferentes de escrever sobre um mesmo texto e, ainda, o de compreender melhor o texto resumido em virtude da leitura do resumo de um colega.

Quanto à parte de serem avaliados pelos colegas, as respostas evidenciaram mais apontamentos linguísticos ou nenhum tipo de apontamento (como foi o caso dos que disseram que a avaliação do colega não contribuiu para o aprimoramento de sua escrita).

O que se pôde observar a partir das respostas dos alunos foi que, tanto na turma A quanto na B, há mais comentários afirmando que o ato de avaliar o texto do colega contribuiu para sua escrita do que o fato de ser avaliado pelo colega. Uma justificativa para esse resultado é o fato de que fazendo a leitura do seu próprio texto o aluno pode não perceber o que faltou ou o que não está de acordo com a proposta, pois o seu entendimento é restrito à sua própria escrita. Ler o texto de um colega possibilita uma outra visão sobre a mesma proposta, e, por isso, auxilia no processo de autocrítica, sinalizado pelos alunos.

Na verdade, a leitura praticada pelos alunos ao ler o texto do colega vai ao encontro do que diz Simões et al (2012) sobre leitura conceitual, pois já que os alunos tinham acesso aos critérios pelos quais seriam avaliados pela professora, ao revisá-los no intuito de corrigir o texto do colega, eles acabam fazendo essa leitura conceitual do próprio texto.

Um ponto a ser destacado nesta análise é o de que o Ambiente Virtual torna a atividade mais complexa, pois não é tão simples para o aluno entender

como postar e visualizar os textos, sendo necessário um tutorial, feito pela professora, em aula presencial anterior à data de entrega. Embora os alunos não tenham sinalizado essa dificuldade no Questionário Geral da pesquisa, foi perceptível pelo número de e-mails pedindo explicações à professora. Contudo, o fato de essas dificuldades não aparecerem nas respostas dos alunos reforça a relevância pedagógica da atividade Laboratório de Avaliação na produção de textos a distância, visto que os alunos avaliaram positivamente a contribuição dessa atividade no aprimoramento da sua escrita.

4.2 Os bilhetes orientadores no contexto EaD: percepção dos alunos

Buscando verificar a percepção dos alunos em geral em relação aos bilhetes orientadores, uma das questões do Questionário Geral solicitou que os alunos marcassem a opção que melhor descrevesse sua percepção sobre os bilhetes recebidos em seus textos. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 1 - Percepção dos alunos da turma A sobre os bilhetes orientadores

Em relação aos comentários feitos pelo professor em seu texto, selecione a opção que melhor os descrevem:

28 respostas

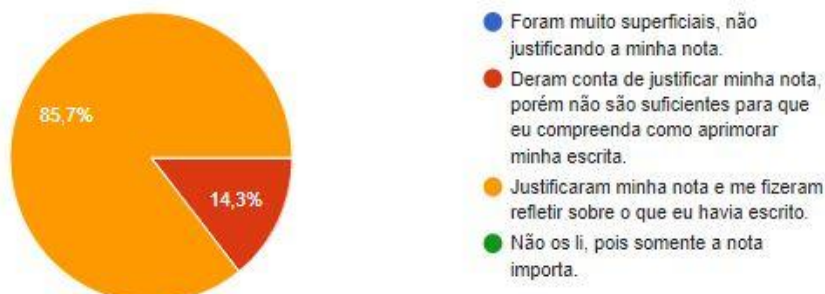


Fonte: Print screen do gráfico gerado pelo Google Formulários a partir das respostas do Questionário Geral.

Gráfico 2 - Percepção dos alunos da turma B sobre os bilhetes orientadores

Em relação aos comentários feitos pelo professor em seu texto, selecione a opção que melhor os descrevem:

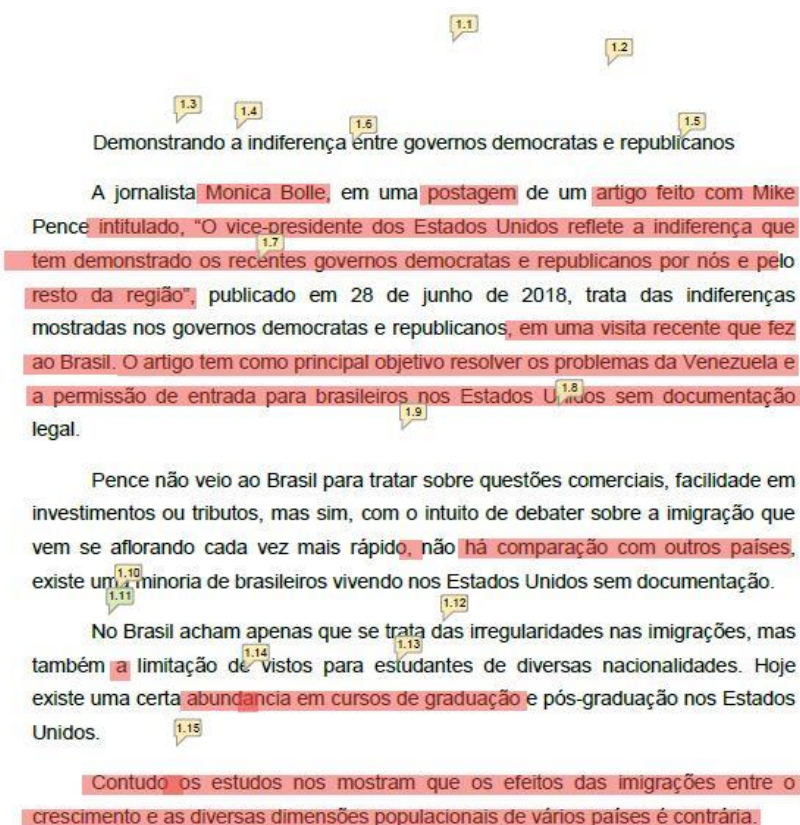
14 respostas



Fonte: Print screen do gráfico gerado pelo Google Formulários a partir das respostas do Questionário Geral.

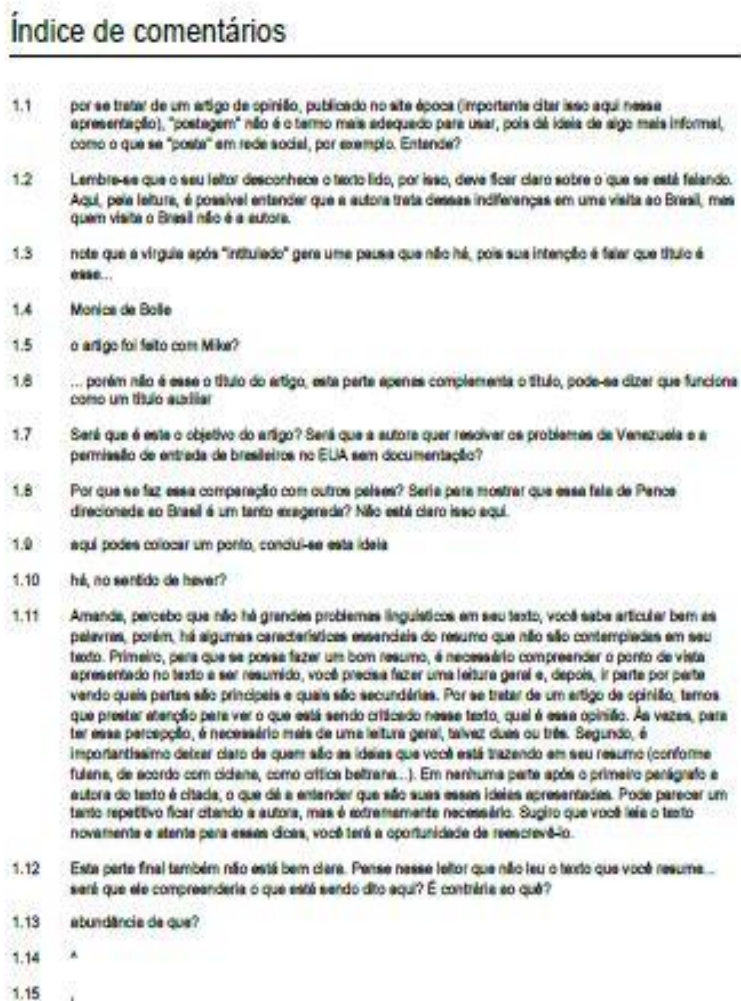
Antes de analisarmos estes dados, é relevante mostrar como se dá a visualização dos comentários em forma de bilhetes nas duas ferramentas pesquisadas: Google Docs (turma A) e Tarefa - AVA (turma B).

Figura 2 - Imagem da visualização da Ferramenta Tarefa - página 1



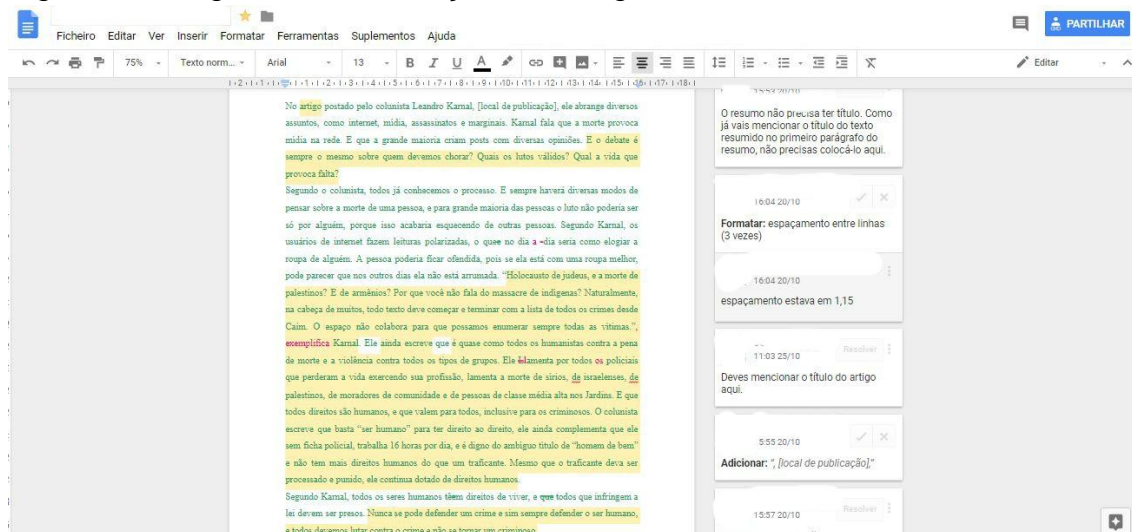
Fonte: Print screen da visualização da ferramenta Tarefa.

Figura 3 - Imagem da visualização da ferramenta Tarefa - página 2



Fonte: Print screen da visualização da ferramenta Tarefa.

Figura 4 - Imagem da visualização do Google Docs



Fonte: Print screen da visualização do Google Docs.

Como podemos ver nos gráficos acima (Gráficos 1 e 2), na turma A, 100% dos que responderam à pesquisa marcaram a opção de que os comentários justificaram a nota e os fizeram refletir sobre o que haviam escrito. Já na turma B, essa opção foi marcada por 85,7% dos alunos, enquanto 14,3% disseram acreditar que os comentários justificavam a nota, porém não eram suficientes para que compreendessem como aprimorar a escrita. Ao olhar para a forma como os alunos visualizam os comentários nas duas ferramentas (Figuras 2, 3 e 4), também é possível supor que a visualização dos comentários na ferramenta Tarefa é mais “trabalhosa”, no sentido de que os alunos devem procurar os comentários e localizá-los no texto, visto que aparecem em outra página. Em razão disso, o aprimoramento do texto a partir dos comentários pode ser prejudicado, justificando esse índice sinalizado apenas na turma B.

Esse dado também nos mostra que 100% dos alunos, de ambas as turmas, concordam que os comentários justificaram a sua nota, o que é muito positivo também no sentido de que isso quer dizer que os alunos compreendem os motivos que lhes fizeram obter determinada nota. Esse é um dado muito relevante, pois, como mencionado na seção de introdução, há muitas reclamações em relação à justificativa da nota (BERNARDO, 2013), que foi percebido também na ferramenta laboratório de avaliação, pois alguns alunos acharam que o colega, ao avaliar seu texto, foi injusto.

A partir das respostas dos alunos nessa questão, é possível confirmar que os bilhetes fazem com que os alunos saibam os problemas de seu texto e, na maioria das vezes, reflitam sobre, como defendem as autoras Ruiz (2001) e Nascimento (2009).

4.3 Análise das reescritas e dos efeitos dos bilhetes orientadores

Nesta etapa da pesquisa, esperava-se obter no mínimo 20% de reescritas na turma A e 30% na turma B (número estimado em razão das notas obtidas), porém em uma das turmas não se concretizou. Na turma A, o índice de reescrita foi de 24,39%, na turma B, 11,76%. Como mencionado anteriormente, acredita-se que esse baixo número de reescritas pode ter ocorrido em virtude de os alunos já terem feito uma reescrita do mesmo texto, o que poderia tornar a

segunda reescrita uma tarefa menos motivadora, visto que não era obrigatória. Além disso, o fator ferramenta também pode ter tido influência, como veremos no próximo tópico em análise.

Tabela 5 - Número de reescritas de acordo com as notas dos alunos

Número de reescritas de acordo com as notas dos alunos				
Notas	Turma A		Turma B	
		Reescritas		Reescritas
Menos de 30	3	2	4	2
Entre 31 e 40	5	2	1	0
Entre 41 e 50	20	3	7	0
Entre 51 e 59	10	1	4	0
Nota máxima	3	2	1	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Um fato bem interessante a se observar é o de que, das 10 reescritas da turma A, duas foram de alunos que já haviam tirado nota máxima. Ou seja, mesmo não necessitando de nota, esses alunos optaram por reescrever seu texto, apenas com o intuito de qualificar sua escrita.

Na turma B, além de contar com somente duas reescritas, os alunos que reescreveram, na verdade, não tinham só apontamentos para serem revistos. Um deles tinha problemas de escrita em relação a habilidades não abordadas na disciplina (estrutura frasal, pontuação, acentuação, ortografia etc.) e, nesse caso, mesmo com todos os comentários feitos pela professora, o aluno não conseguiu melhorar o seu texto, ignorando quase que a totalidade dos comentários. Já o outro aluno acabou escrevendo um resumo sobre outro texto, com mesmo título e autor, porém tratando de um assunto completamente diferente. Portanto, a análise de ambos os casos foi desconsiderada para os fins desta pesquisa, não restando nenhuma reescrita da turma B a ser analisada.

A Tabela 6 apresenta um apanhado geral dos principais problemas apontados nos bilhetes orientadores de cada aluno da turma A que reescreveu o resumo e a resolução do aluno de posse dessas orientações.

Tabela 6 - Resumo das análises das reescritas da turma A

ALUNO (NOTA)	PRINCIPAIS PROBLEMAS APONTADOS NOS BILHETES ORIENTADORES	RESOLUÇÃO DO ALUNO
ALUNO 1 (- 30)	Excesso de citações diretas; ausência da ideia principal do texto; ausência de argumentos essenciais; partes iguais ao texto do colega avaliado.	Diminuiu as citações; resolveu todos os comentários no corpo do texto, porém não fez modificações a respeito da ausência da ideia principal e dos argumentos essenciais.
ALUNO 2 (40 a 49)	Não citou o autor do texto resumido em algumas partes; ausência de argumentos essenciais.	Não resolveu o problema do discurso citado e nem da ausência de argumentos; resolveu os comentários no corpo do texto; modificou duas partes no texto que não foram sinalizadas, uma delas foi a junção de dois parágrafos curtos (adequadamente) e a outra foi o acréscimo de uma opinião própria no final do texto (inadequado, pois o gênero não permite).
ALUNO 3 (- 30)	Não citou o autor do texto resumido e emitiu sua própria opinião; não havia apresentado o texto; faltou discorrer sobre os argumentos.	Resolveu os principais problemas satisfatoriamente, além de resolver todos os comentários no corpo do texto.
ALUNO 4 (40 a 49)	Ausência da ideia principal do texto resumido; distorção de ideias.	Resolveu a maior parte dos comentários, porém percebeu-se que os comentários resolvidos parcialmente ou não resolvidos foram em razão de o aluno não compreender o que pediam os comentários, assim como teve dificuldade de compreender as ideias do texto resumido.

ALUNO 5 (60)	Deixar mais claro o que é a imigração nos EUA, a fim de evidenciar melhor sobre o que trata o texto.	Resolveu todos os comentários e acrescentou a informação no sentido do que havia sido apontado.
ALUNO 6 (50 a 59)	Não havia problemas apontados no final, os problemas no decorrer do texto eram linguísticos (vírgulas e expressões inadequadas) e frases que poderiam ser melhor explicadas.	Resolveu quase todos os comentários, porém, quando havia perguntas, o aluno teve dificuldades em respondê-las no texto.
ALUNO 7 (- 30)	Muitos trechos iguais ao texto resumido; ausência de paráfrases; ausência de argumentos essenciais.	Houve equívoco em algumas resoluções e, quanto às paráfrases, apenas modificou onde havia sugestão no corpo do texto.
ALUNO 8 (- 30)	Não citou o autor do texto em algumas partes; não apresentou a ideia principal do texto resumido.	Resolveu parcialmente o problema do discurso citado e não resolveu o problema da ideia principal.
ALUNO 9 (40 a 49)	Não citou o autor do texto em algumas partes; não apresentou a ideia principal do texto resumido e distorceu parte das ideias do autor.	Resolveu alguns comentários, outros não, e alguns acabou não compreendendo e resolvendo de forma inadequada. Também foi identificado que o aluno modificou adequadamente uma parte não sinalizada.
ALUNO 10 (60)	Apenas poderia ter resumido mais o texto.	Resolveu todos os comentários no decorrer do texto, mas não sumarizou mais como sugerido.

Fonte: Elaborada pelo autor.

O que se pôde observar a partir dessas análises foi que a maioria dos alunos resolveu os comentários que estavam no corpo do texto, deixando sem

resolução o que estava sinalizado no comentário final, que tinha o intuito de falar sobre o texto de forma geral. Outro dado obtido foi o de que em dois textos os alunos modificaram partes não sinalizadas de forma adequada, o que corrobora com a teoria de que os bilhetes promovem, sim, a reflexão sobre o texto e modificações automotivadas, como defende Nascimento (2009).

Notou-se também que os alunos que tiveram dificuldades para resolver os problemas do comentário final, também tiveram problemas ou com a compreensão do texto, pois distorceram as ideias do autor, ou com a dificuldade em se desvincular das palavras do texto e escrever com suas próprias. Já os alunos que tiveram mais facilidade em resolver os comentários foram aqueles que já haviam tirado notas satisfatórias, exceto no caso do ALUNO 3, que havia tirado uma nota inferior a 30 por não ter feito exatamente um resumo, mas que, por meio dos bilhetes, conseguiu reescrever o seu texto de forma totalmente adequada à proposta, comprovando a eficácia do bilhete nesse caso.

Os alunos que responderam ao Questionário Reescrita (APÊNDICE B) foram: ALUNO 1, ALUNO 3, ALUNO 9 e ALUNO 10, todos da turma A⁶. Eles foram questionados sobre quais eram os problemas de seus textos (a fim de verificar se haviam identificado); se haviam conseguido resolvê-los; se haviam compreendido os comentários; que comentários haviam ajudado mais na reescrita: os que estavam no corpo do texto ou no final; e, por fim, sobre o que acharam do processo de edição e da visualização dos comentários na ferramenta Google Docs.

Com base nas respostas, ficou evidente que os alunos não identificaram como problemas aqueles que eles não resolveram. Isso mostra que os alunos ignoraram os problemas que não conseguiram resolver, talvez porque não os compreenderam também. Porém, quanto à clareza dos comentários, todos responderam que os bilhetes foram claros, o que contraria a hipótese anterior. Quanto aos comentários que mais ajudaram na reescrita, o ALUNO 3 respondeu que foi o comentário final, já os outros apontaram que foram os no decorrer do texto. Sendo o ALUNO 3 o único que conseguiu resolver inteiramente o que estava no comentário final, percebe-se que as respostas apenas mostraram o

⁶ Da turma B não houve nenhuma resposta para o referido questionário.

que se pode perceber nas análises: os alunos que não resolveram o comentário final não o consideraram.

Nesse sentido, percebe-se que os alunos tendem a resolver comentários mais pontuais, já que o comentário final exige um trabalho maior de encontrar o problema, visto que não aparece em que lugar exato deve ser feita a alteração, justamente por se tratar de um comentário geral, que compreende todo o texto, como unidade. De acordo com os autores que fundamentam este trabalho (KOCH & ELIAS, 2010), uma das hipóteses para esses resultados é a de que o foco que os alunos estavam acostumados em atividades de produção textual era o da língua, em que apenas se corrigiam os erros gramaticais, ignorando toda a interação que permeia o processo.

Embora os alunos considerem os bilhetes importantes, afirmando que eles fazem refletir sobre a escrita e justificam sua nota, na prática, os bilhetes não conseguiram, sozinhos, promover melhoras significativas em todos os textos. Como observou-se, o recurso do bilhete orientador provoca mais efeitos nos textos de alunos que já haviam escrito bons textos. E é isso que é evidenciado também nas respostas da professora (Questionário Professora).

O questionário respondido pela professora das turmas (APÊNDICE C) trouxe uma visão de quem recebeu o retorno pós-bilhetes e confirmou o que foi sendo descoberto ao longo da pesquisa. Segundo a professora, os bilhetes são, sim, muito importantes no processo de produção textual, assim como as pesquisas na área têm demonstrado (BUIN, 2006; FUZER, 2012; NASCIMENTO, 2009; RUIZ, 2001), porém, através desta pesquisa, foi possível perceber que *“por mais incríveis, bem escritos, gentis, convidativos, esclarecedores que sejam os bilhetes, eles não surtem efeito se o aluno não tiver sido iniciado nesse processo de escrita e reescrita em outra fase de sua vida”*. Ainda, a professora comenta que acredita que boa parte dos alunos jamais fez uma reescrita (como tem que ser) na vida, e por isso *“o bilhete, por melhor que seja, não é capaz de, sozinho, provocar nesses alunos uma transformação que só o treino, a prática e o desenvolvimento gradual da consciência sobre a escrita podem proporcionar”*.

Estando em um contexto não presencial, com alunos que possuem diferentes vivências em relação à produção de texto, os bilhetes obtiveram

resultados positivos, pois deram conta de justificar as notas dos alunos e provocar mudanças significativas em alguns textos. No entanto, não foi possível atingir a todos os textos, o que nos leva a pensar em novas formas de aprimorar essa técnica tão importante no processo de produção textual.

Como há diversas pesquisas sobre o ensino presencial que comprovam a eficácia dos bilhetes na produção textual, talvez deva se pensar em alternativas que podem potencializar esses bilhetes no contexto não presencial, e, dessa forma, uma das sugestões da professora *“seria mudar a forma de interação desses bilhetes (por exemplo, [...], vídeos de talkback e de exemplo de como fazer uma reescrita)”*.

A partir das análises feitas nesta seção, foi possível perceber que os bilhetes orientadores são importantes instrumentos pedagógicos e podem ser utilizados tanto no contexto presencial quanto a distância e, ainda, não só para justificar a nota do aluno, mas para que ele compreenda o processo de produção textual. Não há como mediar um processo de produção textual esperando obter bons resultados se não for pelos bilhetes orientadores. Porém, o que ainda fica em aberto nesta análise é a forma de potencializar esse recurso na intenção de atingir a maior quantidade de alunos possível.

4.4 Análise das ferramentas Google Docs e Tarefa do AVA da Univates

Por meio do Questionário Geral, buscou-se verificar qual era o nível de contato dos alunos com a ferramenta utilizada na disciplina. Como resultado, 67,9% dos que responderam à pesquisa da turma A disseram já ter tido algum contato com o Google Docs. Já na turma B, o número dos alunos que já tiveram contato com a ferramenta Tarefa foi de apenas 28,5%. A partir desse dado, é notável que a ferramenta mais popular entre os alunos é o Google Docs.

A ferramenta Tarefa é pouco utilizada na própria Universidade, e isso explica o porquê de os alunos não a conhecerem. Trata-se de uma atividade que o professor cria dentro do ambiente da disciplina e a configura como desejo. O professor pode configurar para que o aluno escreva seu texto no local indicado e, quando finalizar, o próprio sistema gera um arquivo PDF desse texto, que fica disponível para o professor comentar.

Também por meio do questionário, os alunos foram questionados a respeito dos pontos que consideravam negativos e positivos na ferramenta utilizada pela sua turma. As respostas mais relevantes foram *ipsis litteris* na tabela abaixo.

Tabela 7 - Respostas do Questionário Geral sobre a ferramenta Tarefa

Pontos positivos Tarefa	Pontos negativos Tarefa
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ponto positivo é poder visualizar os comentários da professora sobre o nosso texto.</i> • <i>A tarefa é normal nas demais disciplinas, mas em relação ao comentário do professor acho bem interessante pois o mesmo não acontece nas demais disciplinas onde só visualizamos a nota.</i> • <i>Bem acessível.</i> • <i>Professor fazendo correção dos trabalhos, e fazendo comentários do que está errado.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A primeira vez que postei parece que não enviou corretamente e eu tive que fazer tudo novamente.</i> • <i>Deveria vir um email ou algo do tipo para que alertasse que o professor havia avaliado nosso texto. Pois a ferramenta não notifica, daí temos que voltar na mesma tarefa na qual postamos o texto para verificar se houve uma avaliação sobre o mesmo.</i> • <i>Problemas com postagens.</i> • <i>Problemas para enviar o documento para a tarefa.</i>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 8 - Respostas do Questionário Geral sobre a ferramenta Docs

Pontos positivos Docs	Pontos negativos Docs
<ul style="list-style-type: none"> • <i>A possibilidade da professora avaliar e colocar observações no documento mesmo.</i> • <i>A praticidade e facilidade de interação.</i> • <i>Acho o salvamento automático bem prático, também passa segurança de que meu trabalho não será perdido.</i> • <i>A possibilidade de compartilhar um texto com outra pessoa (ou um grupo específico) habilitando sua edição, possibilidade de adicionar comentários ou somente sua visualização. Além de manter o documento acessível em qualquer lugar que tenha possibilite o acesso a ferramenta.</i> • <i>O ponto mais interessante da ferramenta é o compartilhamento com os demais colegas e professora que conseguem</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não vislumbro pontos negativos. Acredito que a ferramenta é bem completa e ideal para disciplinas Ead.</i> • <i>Dificuldade para mexer pois nunca tive contato.</i> • <i>Penso que nenhum! Não tive nenhuma dificuldade tanto a usar ele, mesmo sendo a primeira vez!</i> • <i>Um deles seria o Fato de que existe a Ferramenta Google Classroom, já utilizadas em outras disciplinas, que facilita a visualização do conteúdo proposto pelo professor. Com a plataforma da Univates Virtual atual, não há uma fácil integração com os objetos de postagem e avaliação. Não é um ponto negativo do Docs, mas sim da Integração com a Plataforma da</i>

<p><i>contribuir com o texto simultaneamente.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Acho que um dos pontos positivos é que tudo fica mais fácil, bem como o envio dos arquivos para professores e etc.</i> • <i>Além de ser online e todos receberem as modificações na hora, gostei do chat e de como é possível fazer a correção de textos.</i> 	<p><i>Univates Virtual.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Falta de opções para edição do texto.</i> • <i>Poucos recursos gráficos e de aprimoramento de texto com relação ao Microsoft Word.</i> • <i>Difícil Acesso</i>
---	---

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como podemos ver no primeiro quadro, as respostas em relação aos pontos positivos da ferramenta Tarefa basicamente se concentraram no fato de poder visualizar os comentários do professor, não citando outros aspectos específicos da ferramenta, enquanto na parte dos pontos negativos tiveram destaque os problemas técnicos com postagens.

Já sobre o Google Docs, conforme podemos ver na Tabela 8, os alunos enfatizaram tanto o aspecto da visualização dos comentários e do compartilhamento quanto da segurança que a ferramenta fornece ao salvar o documento na nuvem - que foi um dos pontos negativos sinalizados na ferramenta Tarefa.

Uma das hipóteses iniciais trazia o fato de o Google Docs ser fora do AVA da disciplina como um ponto negativo, sendo este o ponto em que a ferramenta Tarefa se sobressairia em relação ao Docs. Podemos ver que esta hipótese se confirma ao olharmos para a resposta “bem acessível”, referente à Tarefa, e “difícil acesso”, sobre o Google Docs.

Também sobre as ferramentas utilizadas, as respostas da professora resumem boa parte do que se concluiu nesta pesquisa:

- Ferramenta Tarefa do Ambiente Virtual:

Essa ferramenta é bastante chatinha de manusear (chega a ser irritante!), pois exige um trabalho de formiguinha, manual, de selecionar trechos do texto com um botão e, com outro botão, colocar os comentários, precisando, para isso, praticamente desenhar as sugestões em cima do texto. O que tira a gente do sério é, além de todo esse trabalho, a dificuldade de posicionar os comentários no lugar certo e, quando acessamos de novo, eles se deslocarem! Não faço ideia

de como os alunos visualizam a versão deles do documento comentado, mas se for o caos que é para nós, então imagino que ele se sinta bem perdido e nem consiga entender qual comentário se refere a qual parte!! Enfim, o uso dessa ferramenta é trabalhoso e desanimador.

- Google Docs:

Essa ferramenta é perfeita para isso! Os comentários podem ser inseridos nos locais desejados, bem como as alterações que o professor pode sugerir na escrita de alguns trechos. Também é positivo o fato de o aluno receber, por e-mail, notificação de que seu documento foi comentado pelo professor, o que aumenta a interação. O único problema que percebo nela é que, se o aluno abrir o documento no celular, o botão "rejeitar" com um X bem grande aparece cobrindo quase toda a tela, o que acaba levando o aluno a, para se livrar daquela tela incômoda, acabar rejeitando todas as sugestões de alteração do professor... Isso é bem frustrante, pois parece que o aluno desprezou todo o trabalho que o professor teve. Quando isso acontece, eu tenho que abrir novamente o documento e restaurar a versão com as minhas sugestões de alteração. Também percebi que, ao restaurar alguns documentos, uma parte dos comentários e das sugestões se perdeu.

A partir das respostas dos alunos e da análise da professora, é possível concluir que a ferramenta Google Docs supera a ferramenta Tarefa em diversos aspectos, destacando-se principalmente em relação à praticidade - tanto para os alunos quanto para o professor -, e à forma como apresenta a visualização dos comentários. Na ferramenta Tarefa, como vimos nas Figuras 2 e 3, os comentários não aparecem juntamente com o texto, aparecem números e, na outra página, um índice com os comentários referentes a cada número. Além disso, alguns números não aparecem no local indicado pelo professor. Já no Google Docs, os comentários aparecem em conjunto com o texto e são fáceis de se inserir. Essa desvantagem da ferramenta Tarefa também pode ser considerada uma hipótese para o desempenho abaixo do esperado da turma B, como vimos nas análises anteriores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi dito no início deste trabalho, a educação a distância tem se tornado cada vez mais recorrente no Ensino Superior. A possibilidade de poder estudar sem sair de casa e nos horários em que preferir torna a modalidade de ensino a distância uma das mais atrativas na atualidade. No entanto, em se tratando de uma modalidade relativamente nova, algumas questões tiveram que ser reformuladas e repensadas para esse contexto, e uma delas foi a relação professor-aluno.

Dada a relevância do tema e os poucos estudos voltados a essa área, esta pesquisa pautou-se em duas análises: uma pedagógica e uma tecnológica. A pedagógica tratou das questões do Laboratório de Avaliação, dos bilhetes orientadores e de seus efeitos nas reescritas produzidas a distância pelos alunos. Já a tecnológica preocupou-se em apontar qual a ferramenta com melhor desempenho nas funções específicas de que necessita uma produção textual a distância.

Os dados obtidos evidenciaram que o uso dos bilhetes orientadores, de fato, é um importante instrumento pedagógico no processo de produção textual a distância, embora apresentem melhores resultados em alunos que já possuem consciência do processo de escrita e reescrita de textos.

Quanto à análise das ferramentas, verificou-se que o Google Docs é a que possibilita maior interação no processo de produção textual, principalmente devido à praticidade na inserção dos comentários pelo professor e à visualização dos comentários pelos alunos.

Ao mesmo tempo em que as análises trouxeram dados concretos e de suma importância para o ambiente acadêmico, também resultaram em possíveis caminhos e novos questionamentos, o que reforça ainda mais a importância de se pesquisar não só sobre esse assunto como também sobre tudo aquilo que se quer descobrir. Pesquisar não é somente encontrar respostas para as nossas perguntas, é também encontrar perguntas nas nossas respostas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BERNARDO, Gustavo. *Conversas com um professor de literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. 1.^a a 4.^a série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 95-124.

CARLINI, Alda L.; TARCIA, Rita M. L. *20% a distância: e agora?*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CORTELAZZO, Iolanda B.C. *Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância*. Curitiba: InterSaberes, 2013. E-book. Disponível em: <<http://univates.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582124994/pages/-2>> Acesso em: 20 jun. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FUZER, Cristiane. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras (UFSM)*, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r44/artigo_10.pdf> Acesso em: 11 jun. 2018.

GUEDES, Paulo C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASCIMENTO, Cecília E. R. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, Adair V.; BAZARIM, Milene. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 63-80.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, Inês. Prefácio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 7-16.

SIMÕES, Luciene J.; FARIAS, Bruna S. *Conversa vai, escrita vem*. Na ponta do lápis, São Paulo, p. 30 - 39, 28 fev. 2013.

SIMÕES, Luciene J.; RAMOS, Joice W.; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana M. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Geral

1) Você já havia tido algum contato com a ferramenta (nome da ferramenta utilizada pela turma) antes desta disciplina? *

☐ Sim

☐ Não

2) Na sua opinião, o fato de ter avaliado o texto de um colega modificou sua percepção sobre o seu próprio texto? Se sim, em que sentido? *

3) As indicações que o colega fez em seu texto contribuíram para o aprimoramento da sua escrita? Por quê? *

4) Em relação aos comentários feitos pelo professor em seu texto, selecione a opção que melhor os descrevem: *

☐ Foram muito superficiais, não justificando a minha nota.

☐ Deram conta de justificar minha nota, porém não são suficientes para que eu compreenda como aprimorar minha escrita.

☐ Justificaram minha nota e me fizeram refletir sobre o que eu havia escrito.

☐ Não os li, pois somente a nota importa.

☐ Outra: _____

5) Que ponto positivo você destacaria na ferramenta (nome da ferramenta utilizada pela turma)? *

6) Que ponto negativo você destacaria na ferramenta (nome da ferramenta utilizada pela turma)? *

APÊNDICE B - Questionário Reescrita

- 1) Quais foram os principais problemas apontados em seu texto?
- 2) Você conseguiu resolvê-los?
- 3) Você teve alguma dificuldade em compreender os comentários? Se sim, o que você considerou difícil?
- 4) Quais comentários ajudaram mais na sua reescrita: os que estavam no decorrer do texto ou o que estava no final do texto em vermelho?
- 5) Quanto à edição do texto no Google Docs e visualização dos comentários, como você avalia essa ferramenta?

APÊNDICE C - Questionário Professora

1) Como você avalia os recursos disponibilizados pela ferramenta para a finalidade específica de corrigir textos na perspectiva textual interativa dos bilhetes orientadores?

- a. Google Docs
- b. Ferramenta Tarefa do Ambiente Virtual

2) Como você avalia o processo da correção de textos por meio dos bilhetes orientadores? Quais seriam os pontos positivos e/ou negativos do uso desses bilhetes em contextos não presenciais?

3) Você percebeu efeitos relevantes (mudanças significativas) na reescrita dos textos de seus alunos a partir dos bilhetes?

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI UNIVATES**CURSO DE LETRAS****TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO****Produção textual no ensino a distância: mediação e intervenção por meio de ferramentas on-line de edição de textos**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima indicada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós.

Pesquisadora: Bruna Rafaela dos Santos

E-mail: brdsantos@universo.univates.br

Orientadora: Dr^a Kári Lúcia Forneck

E-mail: kari@univates.br

O participante da pesquisa fica ciente que:

- I) A presente pesquisa, parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Letras, da Universidade do Vale do Taquari Univates, tem como objetivo analisar como ocorre a intervenção e mediação no processo de produção textual em ambientes virtuais. Dessa forma, a metodologia será desenvolvida em 4 etapas: 1) acompanhamento da proposta de produção textual da disciplina – resenha descritiva; 2) intervenção por meio de bilhetes orientadores nos textos produzidos e postados; 3) devolutiva dos textos reescritos a partir das sugestões; 5) questionário sobre o processo de reescrita a partir de bilhetes orientadores e sobre o uso das ferramentas on-line de edição de texto.
- II) Sua participação não é obrigatória, ou seja, o participante não é obrigado a participar de todas as etapas metodológicas da pesquisa;
- III) Tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização e sem prejuízo à sua saúde ou bem-estar físico;
- IV) Não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária;

V) Contribuirá para com a comunidade científica, pois essa pesquisa poderá influenciar novas pesquisas e estudos pelos profissionais da educação, principalmente no campo do ensino mediado a distância;

VI) Os dados obtidos durante a pesquisa serão mantidos em sigilo pelos pesquisadores, assegurando ao participante ou voluntário a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

VII) Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais;

VIII) Está autorizando o uso dos textos produzidos e postados na disciplina de Leitura e Produção de Textos, desde que esse uso tenha fins científicos e pedagógicos;

IX) Para a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e da pesquisadora. Também constarão em todas as páginas do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido as rubricas da pesquisadora e do participante da pesquisa;

X) Caso desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de e-mail, entrar em contato com a pesquisadora responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. A investigadora do estudo respondeu e responderá, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do(a) participante: _____

ASSINATURA: _____

DATA: ____ / ____ / ____

Parte Pesquisadora:

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA
RESPONSÁVEL:

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Lajeado, _____ de _____ de _____



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09